

Krappmann, Lothar; Oswald, Hans

Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 321-337



Quellenangabe/ Reference:

Krappmann, Lothar; Oswald, Hans: Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 3, S. 321-337 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143473 - DOI: 10.25656/01:14347

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143473>

<https://doi.org/10.25656/01:14347>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 3 – Juni 1985

I. Thema: Soziales Lernen

- HANS RAUSCHENBERGER Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks 301
- LOTHAR KRAPPMANN/
HANS OSWALD Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen 321
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen 339
- ARIANE GARLICH Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule 365

II. Diskussion

- PAUL OSWALD Die Pädagogik MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS. Zu dem Aufsatz von H. KALLERT/ E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT in Heft 5/1984 der „Zeitschrift für Pädagogik“ 385

III. Besprechungen

- WERNER S. NICKLIS HORST WOLLENWEBER (Hrsg.): Schule im Brennpunkt. Erziehung und Bildung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft 397
- PETER VOGEL HERWART KEMPER: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. 400
- HERBERT SCHULTE JÜRGEN HÜTHER/ROSWITHA TERLINDEN (Hrsg.): Medienpädagogik als politische Sozialisation (medien und bildung, Bd. 2)
- HERBERT SCHULTE ARNOLD FRÖHLICH: Handlungsorientierte Medien-erziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung 403

WOLFGANG LEMPert

ARNO GIESBRECHT: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen 406

HANS SCHEUERL

WALTER EISERMANN/HERMANN J. MEYER/HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger 410

IV. Dokumentation

Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1984 417

Pädagogische Neuerscheinungen 437

Contents

I. Topic: Social Learning

HANS RAUSCHENBERGER Social Learning – Advantages and Disadvantages of an Ambiguous Term 301

LOTHAR KRAPPMANN/ School Learning in Peer Interaction 321

HANS OSWALD

PETER FAUSER/ Schooling, Modernization, and Social Learning 339

FRIEDRICH SCHWEITZER

ARIANE GARLICHs The Experience of the Self – An Educational Objective of Schools 365

II. Discussion

PAUL OSWALD

The Educational Theories of MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER. A Critical Comment on H. KALLERT/E.-M. SCHLEUNING/CH. ILLERT, „Zeitschrift für Pädagogik“ 5/1984 385

III. Book Reviews 397

IV. Documentation

Doctoral Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1984 417

New Books 437

Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen¹

Zusammenfassung

Daten einer qualitativen Beobachtungsstudie an 34 Kindern einer 4. Grundschulklasse werden unter der Frage analysiert, in welchem Zusammenhang Interaktionen der Kinder untereinander mit Lernleistungen stehen. Entsprechend dem symbolisch-interaktionistischen Ansatz werden die Konzepte aus den Daten heraus entwickelt (GLASER/STRAUSS), wobei sich die Interpretation an PIAGETS Auffassung der Genese des problemlösenden Denkens in Interaktion orientiert. Es zeigt sich, daß Hilfen selten gewährt werden und häufig mit Abwertungen verbunden sind. Auch Kooperation führt oft zu Konkurrenz und Herabsetzung, verläuft aber unter den Kindern erfolgreicher, die eine gute Beziehung zueinander haben. In diesen Fällen gelingt es insbesondere den leistungsstarken Schülern, verschiedene Sichtweisen zu konfrontieren und durch Vergleich und Prüfung unterschiedlicher Möglichkeiten mit ihren Freunden zu richtigen Lösungen zu kommen. Die hierin erkennbare Dezentrierung ist nach PIAGET entscheidend für die kognitive Entwicklung.

Wenn der zehnjährige Joachim, nachdem er an der Tafel erfolgreich eine Aufgabe gelöst hat, sich erleichtert Sven, seinem Banknachbarn, in die Arme wirft; wenn die durchaus begründete Rechthaberei Rogers, eines Viertkläßlers, seiner Arbeitsgruppe so sehr „auf den Geist geht“, daß sie ihn unter gegenseitigen Schimpftiraden von der gemeinsamen Arbeit ausschließen; wenn Hanna, die Klassenbeste, nach der neuerlichen Eins im Diktat von den Freundinnen gefeiert wird; und wenn der unsichere Klaus nach der notwendigen Rückfrage an den Lehrer, welche der Zahlen er vorlesen solle, angesichts mitleidiger Blicke, Kicherns und der skeptischen Frage eines Mädchens „Hastes übahaupt?“ in zunehmende Verwirrung gerät, dann wird dem Beobachter dieser Szenen deutlich, daß der freundliche, unterstützende ebenso wie der mißtrauische oder sogar feindselige Umgang der Kinder einer Klasse miteinander ihr Lernen in vielfältiger Weise beeinflußt. Offensichtlich lernen die Kinder untereinander nicht nur Strategien des sozialen Verhaltens, etwa einander bei Schwierigkeiten zu helfen oder bei Versagen zu trösten und allerdings auch den „Stänkerer“ auszuschließen, es dem Spielverderber heimzuzahlen und den Konkurrenten auszustechen. Das alles ist unter dem Begriff „Soziales Lernen“ eine Zeitlang ausführlich diskutiert worden (vgl. etwa HIELSCHER 1981; OELKERS/PRIOR 1982). Zu erkennen ist vielmehr auch, daß die sozialen Verhaltensweisen sich in die kognitiven Lernprozesse hineinschieben.

Den Zusammenhang zwischen sozialer Erfahrung und sozialen Fähigkeiten einerseits und erfolgreichem Problemlösungsverhalten in der Schule andererseits kann man auf verschiedene Weise fassen. Man könnte versuchen, einen Teil des Leistungsvorsprungs guter Schüler – abgesehen von günstigeren Lernpotentialen – damit zu erklären, daß ihnen besser gelingt, sich Hilfen von Freunden zu verschaffen, Störungen zu vermeiden, Anforderungen zutreffend einzuschätzen und sogar Mogeleyen geschickt zu gestalten (z.B. HOLT 1979). Solches Verhalten wird den einen durch ihren Ruf als ordentliche Schüler erleichtert, den anderen durch eine negative Meinung über sie erschwert. In diesem Sinne betont der Etikettierungsansatz, daß Schüler durch negative Erwartungen von Lehrern und Klassenkameraden in Rollen gedrängt werden, in denen alles, was sie tun, stets nur als Bestätigung

ihrer Unfähigkeit interpretiert wird (CICOUREL/KITSUSE 1968; BRUSTEN/HURRELMANN 1973; HOMFELDT 1974; mit anderer theoretischer Orientierung HÖHN 1967). Ist ihre positive Selbsteinschätzung durch die Reaktionen der anderen erst einmal ruiniert, beteiligen sie sich in Form einer „sekundären Abweichung“ (LEMERT 1967) oft selbst an der Konsolidierung ihres Bildes als kognitive Versager und soziale Abweichler.

An diesem Ansatz ist oft kritisiert worden, daß er dazu neige, den Schüler in seiner schlechten wie guten Schulleistung lediglich als Opfer einer ihn ablehnenden oder ihm gewogenen Umwelt zu sehen (z. B. HARGREAVES u. a. 1981). Dagegen haben RUMPF (1976) oder MOLLENHAUER (1983), auch unter Berufung auf theoretische Positionen in der Tradition G. H. MEADS, die These gestellt, daß jeder Mensch aktiv an den sozialen Interaktionen beteiligt ist, in denen seine Identität ausgehandelt wird. Alle Lern- und Bildungsprozesse seien mit den Bemühungen, Identität vor den anderen, mit den anderen und auch gegen sie zu behaupten, verwoben. Die Qualität der mehr oder weniger defensiv oder selbstbewußt aufrechterhaltenen Identitätsbalance entscheide auch darüber, welche Lernchancen ergriffen werden und ob sie problemangemessen, also unverzerrt durch Ängste um das vor den anderen zu wahrende Selbstbild, bearbeitet werden können (KRAPPMANN 1980).

Dennoch sind die Ausarbeitungen einer symbolisch-interaktionistischen Lerntheorie über Anfänge bislang nicht hinausgekommen (vgl. GROSS 1978; PARMENTIER 1979). In diesem Aufsatz versuchen wir, die beiden Problemfelder „soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen“ und „Lernerfolg im Unterricht“ näher zusammenzuführen. Wir wollen deutlich machen, wie eng Vorgänge in Kinderinteraktionen und Lernleistungen miteinander verschränkt sind. Wir analysieren dafür Szenen, in denen Kinder um der Lösung einer im Unterricht gestellten Aufgabe willen miteinander interagieren. Wir untersuchen insbesondere Szenen, in denen Kinder nach Hilfe suchen, in denen sie zusammenarbeiten, in denen Leistungsvergleich und Konkurrenz auftreten und in denen Leistungen anerkannt oder abgewertet werden. Dabei interessiert uns zum einen, inwieweit Kinder einander unterstützen oder hindern, eine Leistung zu erbringen, und ob dies in Zusammenhang mit der Qualität ihrer sozialen Beziehung zueinander steht. Zum anderen suchen wir nach Interaktionssituationen, in denen Kinder über die Arbeit an der Aufgabenlösung hinaus sich abverlangen, mit divergierenden Problemsichten oder Vorgehensweisen umzugehen.

1. Vorgehensweise

Dieser Aufsatz stützt sich auf qualitative Daten aus einer Untersuchung von Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern². In einer der Erhebungsphasen beobachteten wir 34 Kinder einer vierten Grundschulklasse an 27 Tagen (verteilt über sechs Monate im Schuljahr 1980/81) innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Zusätzlich fertigten wir in einigen Unterrichtsstunden Videofilme an. Zwei Beobachter fokussierten in der Regel auf zwei nebeneinandersitzende Kinder, so daß sich die Beobachtungen ergänzen und korrigieren. Den Kindern waren die Beobachterrolle und der Zweck der Forschung ausführlich erläutert worden, sie konnten auch zwischendurch immer wieder fragen. Wir versprachen den Kindern, weder Lehrern

noch Eltern gegenüber zu „petzen“. Die Kinder merkten nach wenigen Stunden, daß wir uns an dieses Versprechen hielten; sie kümmerten sich kaum um uns und hatten keine Scheu, unter unseren Augen auch Normen zu verletzen.

Die beobachteten Vorgänge wurden möglichst genau beschrieben; ein Beobachtungsraster wurde nicht zugrundegelegt. Die im Feld angefertigten Notizen wurden, nach Möglichkeit am selben Tag, zu ausführlichen Protokollen ausgearbeitet und später auf ihre Übereinstimmung geprüft.

Der vorliegenden Auswertung liegen alle protokollierten und gefilmten Szenen zugrunde, in denen Interaktionen der Kinder in einem erkennbaren Zusammenhang mit einem von der Schule geforderten Lernvorgang stehen. Über 250 derartige „Szenen“ wurden systematisch vergleichend und kontrastierend analysiert (vgl. BECKER/GEER 1979). Die im folgenden dargestellten Konzepte wurden gemäß der Vorgehensweise der „discovery of grounded theory“ aus den Daten heraus entwickelt (vgl. GLASER/STRAUSS 1967).

Bei dieser Analyse greifen wir auch auf unsere früheren Untersuchungen der Sozialwelt der Gleichaltrigen zurück. Die Kinder bilden freundschaftliche Beziehungen verschiedener Intensität und Qualität aus. Um die globale Vorstellung von der *peer group* zu differenzieren, unterscheiden wir verschiedene soziale Formationen, die Kinder dieses Alters ausbilden: Gruppe, Geflecht und Interaktionsfeld. Gruppen und Geflechte bilden auf unterschiedliche Weise einen relativ stabilen Rahmen für dauerhafte Sozialbeziehungen von Kindern. Interaktionsfeldern gehören Kinder an, die zwar häufig interagieren, aber keine stabilen Beziehungen eingehen (KRAPPMANN/OSWALD 1983)³. In der beobachteten Klasse gibt es unter den Mädchen und unter den Jungen jeweils eine „Gruppe“, ein „Geflecht“ sowie ein „Interaktionsfeld“.

Da unsere Forschungsfragen auf das Verhalten der Kinder untereinander konzentriert sind, haben wir den Handlungen der Lehrer wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist uns aber deutlich geworden, daß sie die hier neben erfreulichen Verhaltensweisen der Kinder zu schildernden Hilfsverweigerungen, Abwertungen und Störungen grundsätzlich nicht verhindern können. Allenfalls läßt sich das Ausmaß an Hilfe und Kooperation steigern oder der Umfang der Beeinträchtigungen reduzieren. Die Lehrer dieser Klasse haben in dieser Hinsicht viel Nachahmenswertes geleistet. Aber wer die Zusammenarbeit und den wechselseitigen Austausch unter Kindern fördern will, gibt zwangsläufig auch spannungsvollen, unproduktiv endenden Prozessen Raum, wie wir sie hier beschreiben. Zudem ist die Grenze zwischen hartnäckiger Auseinandersetzung um die bessere Lösung und fruchtlosem Streit nur sehr schwer zu bestimmen. Wir sind aufgrund unserer Beobachtungen in mehreren Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufen der Ansicht, daß Beispiele für das, was wir hier berichten, in jeder Klasse beobachtet werden können. Es gehört, unabhängig vom jeweiligen Lehrer, zum „Alltag der Schulkinder“.

2. Probleme bei der Unterstützung von Lernprozessen

Die Analyse von *Hilfen* stützt sich auf alle Szenen, in denen Hilfe erbeten und gegeben, unaufgefordert gewährt oder verweigert wird. Uns scheint, daß Lehrer

keine ganz eindeutige Einstellung zu Hilfen haben. Einerseits hoffen sie, daß sie selbst entlastet werden, wenn Schüler auf diesem Wege manches untereinander regeln: die Seitenzahl wiederholen, die Aufgabe erklären, Lineale ausborgen. Andererseits befürchten sie unproduktive Hilfen wie Vorsagen oder ablenkendes Geschwätz. Dennoch überwiegt wohl die Meinung, daß man das Helfen um des „sozialen Lernens“ willen fördern müsse.

Unter der Kategorie der *Zusammenarbeit* haben wir jene Interaktionen gesammelt, in denen alle Beteiligten sich bemühen, zur Lösung einer Aufgabe beizutragen. Solche Interaktionen werden von Lehrern oft angeordnet. Sie entstehen aber auch spontan und werden in vielen Phasen des Unterrichts vom Lehrer geduldet oder gefördert. In anderen Phasen, vor allem, wenn der Lehrer erfahren möchte, ob jeder einzelne einen Lernschritt verstanden hat und beherrscht, verbietet er Zusammenarbeit. Auch gute Lehrer sind dabei nur relativ erfolgreich.

2.1. Helfen

Man könnte erwarten, daß Beobachtungen von Kindern im Unterricht eine Fülle von Hilfeleistungen zutage fördern. Dies ist in dieser Klasse nicht der Fall. In den Protokollen, in denen wir Stunde für Stunde alle Interaktionen der beiden Kinder, auf die wir jeweils fokussierten, fast ohne Unterbrechung festhielten, identifizieren wir in 250 Szenen etwa 90 Handlungen als gegebene oder verweigte Hilfeleistungen, also lediglich zwei bis drei pro Unterrichtsstunde. An diesen Hilfen sind meist nur zwei, gelegentlich auch mehr Kinder beteiligt. In kaum mehr als der Hälfte der protokollierten Fälle handelt es sich um eine Hilfe, die ohne Probleme gegeben wird.

In etwa einem Drittel der Fälle wird ein *Arbeitsmittel* (z. B. ein Lineal, gemeinsame Benutzung des Lehrbuchs) erbeten. Dieses ist das unproblematischste Hilfsersuchen; aber immerhin wird auch in jedem dritten Fall die Hilfe mit einer negativen Reaktion verknüpft, etwa einem längeren Zögern, einer Mahnung oder einer Zurechtweisung. Endgültig verweigert wird das Arbeitsmittel nur selten.

Über die Hälfte der Hilfen bezieht sich unmittelbar auf die *Lösung von Aufgaben*. Hier zeigt sich der prekäre Charakter des Helfens deutlicher: Nur noch in der Hälfte der Fälle gewähren die Kinder die erbetene Hilfe problemlos. Den größten Anteil unter diesen aufgabenbezogenen Hilfsersuchen bilden Nachfragen nach dem zu erarbeitenden Ergebnis, seltener wird die Erklärung einer Aufgabe verlangt. Vor allem, wenn es um Ergebnisse geht, werden Hilfsersuchen oft abgeschlagen, Fragen werden überhört und Einblick wird verhindert. Erbetene Erläuterungen werden hämisch-überheblich gegeben, manchmal mit groben Beschimpfungen verknüpft, oder andere Kinder werden auf den „Deppen“ aufmerksam gemacht. Nur wenige Male wird der Hilfesuchende so beraten, daß er begreift, was ihm unklar war.

Eine letzte und sehr kleine Gruppe von Hilfeleistungen betrifft *allgemeine Unterstützungen* bei der Arbeit wie Trost, Rechtfertigung gegenüber Dritten, Schutz vor Störung. Sowohl die erwähnte Beratung als auch das allgemein-unterstützende Eintreten kommen zwar nicht oft vor, verlaufen aber häufiger freundlich, vielleicht weil der Helfer sich bei dieser Leistung, wenn er sie überhaupt erbringt, mehr engagiert und dies nur für jemanden tut, zu dem er eine positive Beziehung hat.

Die zahlreichen Mahnungen, Vorwürfe und Abwertungen machen darauf aufmerksam, daß das Helfen eine Situation mit ungleichen Einflußchancen schafft. Der Angesprochene entscheidet, ob er hilft. Derjenige, der Hilfe benötigt, macht sich vom anderen abhängig. Außerdem zeigt er eine verletzte Stelle, denn er offenbart ein Versäumnis, einen Fehler, ein Versagen und muß darauf vertrauen, daß der andere ihn nicht bloßstellt, verhöhnt und seine Notlage ausnutzt. Welche prekären Situationen beim Helfen entstehen können, wird besonders deutlich, wenn Kinder unerbetene Hilfsangebote abschlagen, obwohl sie in einer Klemme sind:

Der Lehrer fordert diejenigen auf, die es gestern nicht geschafft haben, Aufgabe vier zu Ende zu bearbeiten. Hanna und Sybille, zwei leistungsstarke Mädchen, haben die verlangten Zahlen längst eingetragen; ihre Nachbarin Elke am Gruppentisch ist nicht fertig geworden. Sybille sagt etwas zu Elke, was sich auf die Aufgabe bezieht. Elke: „Du brauchst Dich nicht einzumischen!“ Hanna schaltet sich ein: „(Diese Aufgabe) hab' ich schon!“ Elke erwidert, indem sie Hannas Ton nachäfft: „Hab' ich nicht!“ Sie baut nun die Schreibutensilien und das Mathebuch um sich in einer Weise auf, die man als Abgrenzung oder sogar als Abschirmung verstehen kann. (F 1:11,8)

Hilfe wird hier angeboten, um Überlegenheit zu demonstrieren. Wenn man es nicht nötig zu haben glaubt, meidet man diese Situation lieber; Elke wehrt sich mit einer Herabsetzung Hannas, die sie als keifende, besserwisserische Alte karikiert. Besonders peinlich scheint Hanna und Sybille, zwei leistungsstarken Schülerinnen, zu sein, daß Lutz, ein unbeliebter Junge am Rande, meint, ihnen einen Rat geben zu dürfen:

Hanna und Sybille haben nicht mitbekommen, was sie tun sollen. Lutz bemerkt es und erklärt ihnen korrekt die eben angesagte Aufgabe. Sie beachten ihn überhaupt nicht. Statt dessen steht Sybille auf und fragt den Lehrer nach der Aufgabe. Wieder am Tisch, erläutert sie Hanna, was zu tun ist, und beide beginnen zu arbeiten. (F 1:6,2)

Als gute Schülerinnen können sie es sich leisten, die Bedrohung ihres Ranges schlichtweg zu ignorieren. Lutz erntet keinen Dank, sondern Mißachtung, weil er durch eine gutgemeinte Hilfe die von Hanna und Sybille behauptete Stellung in der Klasse in Frage stellt.

Die negativen Implikationen der Hilfe kann man zu meiden versuchen, indem man sie dort sucht, wo die Tendenz zur Dominanz des Helfers und zur Abhängigkeit des Hilfsbedürftigen gemildert wird, nämlich bei Freunden und in Gruppierungen, denen man angehört. Tatsächlich werden Hilfen vor allem innerhalb von Gruppen und Geflechten gegeben. Zugleich wird jedoch sichtbar, daß auch das Verweigern von Hilfen und die Verbindung von Hilfe mit Zurechtweisung oder Herabsetzung in Gruppierungen geschehen.

Daß nicht in allen Gruppen und Geflechten geholfen wird, liegt vor allem daran, daß einige der leistungsstarken Schüler überhaupt kaum oder nur untereinander helfen. Die Verweigerungen und die mit Abwertungen verbundenen Hilfen betreffen mit wenigen Ausnahmen Kinder, die im Netzwerk sozialer Beziehungen und Formationen sich in einer problematischen Stellung befinden. Es gibt noch weitere, weitgehend isolierte Kinder am Rande der Sozialbeziehungen, die keine mißlichen Erfahrungen dieser Art sammeln. Sie nehmen am Austausch von Hilfen nur selten

teil. Mit den negativen Erfahrungen bleiben ihnen zugleich auch die positiven vorenthalten.

Aus diesen Beobachtungen läßt sich folgern, daß zwar Hilfen nirgends besonders reichlich sind, daß sie am leichtesten aber der erhält, der einen gesicherten Platz in der sozialen Welt der Kinder hat. Soziale Beziehungen öffnen Zugänge und bieten Schutz. Die weniger problematische Hilfe gut eingebundener Kinder beruht möglicherweise darauf, daß sie sowohl die Hilfe erstatten als auch ihre Verweigerung „heimzahlen“ können. Die Erkenntnis, auf Dauer aufeinander angewiesen zu sein, legt freundlicheres Verhalten nahe und mildert zu extreme Reaktionen. Hat man diesen Schutz dauerhafter sozialer Beziehungen nicht, dann steht man leicht entweder ganz außerhalb und bekommt weder Hilfen noch Verweigerungen, oder die negativen Erfahrungen überwiegen bei der Suche nach Hilfen deutlich.

Bei einem Vergleich der Schulzensuren zeigt sich, daß die Kinder, die in Gruppen oder Geflechten an Hilfen, wenn auch zum Teil ambivalenten Charakters, partizipieren, im Durchschnitt bessere Zensuren haben als die Kinder außerhalb von Gruppen und Geflechten, die entweder an gegenseitigen Hilfeleistungen gar nicht teilnehmen oder mehr negative als positive Erfahrungen bei der Hilfesuche machen. Dieser Zusammenhang soll aber nicht voreilig als kausale Relation gedeutet werden, weil die Einflüsse in beide Richtungen gehen können.

Angesichts des Umfangs und der Art der beobachteten Hilfen ist kaum anzunehmen, daß diese selbst viel zum Leistungsstand der Kinder beitragen. Ein großer Teil der tatsächlich gewährten Hilfen scheint nebensächlich und oft sogar unproduktiv zu sein. Dennoch sollte man den Beitrag solcher Hilfen für die Aufrechterhaltung einer akzeptablen Schülerrolle nicht unterschätzen. Gedanken schweifen ab, und es ist gut, wenn einem jemand einhilft; das Lineal blieb zu Hause liegen, und es ist angenehm, wenn jemand eines für einen sauberen Strich leiht; man verrechnet sich, und es hilft, den Ruf zu wahren, wenn man die Zahl diesmal übernehmen kann. So könnte es doch wichtig sein, andere Kinder zu haben, die in Notlagen helfen.

Möglicherweise gibt es noch eine andere Verknüpfung zwischen der Teilnahme an Hilfen und guten Schulleistungen. Hilfen zu erbitten oder zu erhalten, könnte anzeigen, daß Kinder sich in sozialen Beziehungen bewegen, in denen das mit Hilfen verbundene Risiko eingegangen werden kann. Dadurch sind sie an Interaktionen beteiligt, in denen Ansichten und Verhaltensweisen der Interagierenden nicht immer übereinstimmen, sondern es muß ausgehandelt werden, was geschehen soll. Dafür müssen die eigenen Absichten akzeptabel dargestellt, Bedürfnisse und Möglichkeiten des Gegenübers wahrgenommen werden. Vielleicht ist diese Anforderung der Hilfsinteraktion langfristig ein wirksamerer Stimulus, Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln, als die eingeholte Hilfe selbst.

2.2. Zusammenarbeit

In der Klasse, über die wir hier berichten, wurde von den Lehrern recht häufig *Partner- oder Gruppenarbeit* angeordnet. Wir haben 26 längere Kooperationssequenzen sehr ausführlich protokolliert. Nur in einem guten Drittel der Fälle verläuft die Zusammenarbeit ohne größere Spannungen und überwiegend aufgabenorien-

tiert, aber selbst hier mehrmals nicht mit annähernd gleichen Beiträgen der Beteiligten. Daß die Mitarbeit aller zur Arbeitsgruppe Gehörenden tatsächlich ein entscheidendes Problem ist, kann man daran ablesen, daß in vielen Fällen lautstarker Streit um die ungleiche Beteiligung auftritt und daß die ungleiche Beteiligung den Ablauf des Arbeitsprozesses massiv stört (entsprechende Beobachtungen bei DIEGRITZ/ROSEBUSCH 1977, S. 66 ff.). In nur zwei Fällen, in denen die Beteiligung *de facto* sehr ungleich ist, spielt dies keine Rolle.

Unter den Fällen positiver Zusammenarbeit überwiegen Partnerarbeiten. Die negativen Beispiele umfassen vor allem größere Gruppen, die zum Teil von Lehrern für diesen Arbeitsauftrag zusammengesetzt werden. Auch die ursprünglichen Kerne solcher Großgruppen erweisen sich unter dieser Bedingung nicht als arbeitsfähig.

Bei fast allen Fällen *gelingender angeordneter Partner- und Gruppenarbeit* handelt es sich um die Kooperation von engeren Freunden oder um die Mädchengruppe und das Mädchengeflecht ohne zusätzlich hinzugesetzte Klassenkameraden. Sie arbeiten unter der Bedingung grundsätzlicher gegenseitiger Wertschätzung. Auch unter diesen Fällen treten Beispiele für ungleiche Beiträge auf. Durch das gute Verhältnis der Kinder zueinander scheinen Vorwürfe oder Mäkeleien aber verhindert zu werden. Zweimal gibt es deutliche Hinweise, daß derjenige, der die Aufgabe bereits beherrscht, versucht, dem anderen Hilfen zum selbständigen Arbeiten zu geben. Dieses Verhalten zielt also auf partnerschaftliche Gleichheit.

An *mißlingender angeordneter Gruppen- oder Partnerarbeit* sind fast immer Kinder beteiligt, denen nicht zugetraut wird, daß sie etwas beitragen. Wenn Jungen, die keine festeren sozialen Beziehungen haben, zur Arbeitsgruppe oder zum Zweier-team gehören, führt die Zusammenarbeit nie zu einem akzeptablen gemeinsamen Ergebnis. Sie bringen die Selbstkontrolle nicht auf, und den anderen gelingt nicht, sie zu disziplinieren, so daß kein koordinierter Arbeitsprozeß entstehen kann. Einige Male sind aber auch die Jungen- und die Mädchengruppe sowie das Jungengeflecht nicht kooperationsfähig. In allen Fällen weist das Versagen der Kooperation auf eine soziale Unfähigkeit hin, sei es, die Aufgaben fair zu verteilen, sei es, seinen Beitrag ohne Rechthaberei einzubringen, sei es, den Wetteifer um das Ergebnis nicht in andere Vorschläge abwertende Konkurrenz umschlagen zu lassen.

Diese mißlingende Zusammenarbeit ist im Hinblick auf kognitive Lernprozesse verlorene Mühe. Was einige nach dieser „Zusammenarbeit“ im Heft stehen haben mögen, ist allein und unter erschwerten Bedingungen erarbeitet worden. Der einzelne hat vielleicht in diesen Unterrichtsphasen geübt, einen Rechthaber auflaufen zu lassen oder einen Störer zu bestrafen; aber kognitiv hat er nicht von den anderen profitiert. Sie haben keinen Denkschritt hervorgehoben, ihn mit keinem Irrtum konfrontiert, mit ihm keine Einfälle oder Erfahrungen ausgetauscht.

Zusammenarbeit entwickelt sich oft *spontan* (28 notierte Fälle). Zwar hat der Lehrer Einzelarbeit vorgesehen, aber die Kinder beginnen sich über Fragestellung, Lösungswege und Ergebnisse auszutauschen. Solange die Lehrer dieser Klasse den Eindruck haben, daß die Kinder sich gegenseitig anregende Lernhilfen geben, dulden sie diese spontane Zusammenarbeit. Allerdings kooperieren Kinder auch des öfteren intensiv, wenn es ausdrücklich nicht erwünscht oder sogar strikt untersagt ist. Auch in der spontanen Zusammenarbeit, der geduldeten wie der

heimlichen, sind die Beiträge der Beteiligten oft ungleich, aber das wird nie ausdrücklich zum Thema gemacht. Fast immer ist die Kooperation für die Beteiligten hilfreich.

Hanna und Sybille schauen, obwohl Einzelarbeit verlangt wurde, immer wieder auf das Blatt des anderen. Sie schreiben nicht ab, sondern prüfen, ob der andere es ebenso hat. Manchmal lächeln sie sich an wie zur Bestätigung, daß sie beide ein kniffliges Problem übereinstimmend gelöst haben. Wenn in seltenen Fällen eine Abweichung auftritt, beraten sie sich verstohlen und bemühen sich, irgendwoher Sicherheit zu beschaffen. Auch in diesen Fällen übernimmt keiner die Lösung des anderen, sondern sie erarbeiten sich eine gemeinsame Überzeugung. Es ist erstaunlich, wie lange eine der beiden auf ihrer Ansicht beharren kann. Sie will durch einen Beweis Klarheit. Die beiden tauschen sich ruhig und selbstsicher aus und sind im Vorgehen außerordentlich geschickt. Angesichts der wenigen strittigen Wörter (oder Zahlen) warten sie die Augenblicke ab, in denen sie sich die fehlende Information risikolos beschaffen können. (F 2:4,2/8; F 2:18,2 et passim)

Die Beobachter vermerken mehrmals, daß sie diese Kooperation für sehr lernintensiv halten. Die beiden Mädchen tauschen konzentriert Argumente aus, durchdenken sie und erarbeiten fast ausnahmslos richtige Lösungen, die ihnen offenbar auch zum dauernden Besitz werden.

Die *spontane Zusammenarbeit* läßt sozial überfordernde Konstellationen zwischen Kindern sehr viel seltener aufkommen als die angeordnete und gibt einem kognitiven Lernprozeß mit wechselseitiger Anregung damit offenbar auch mehr Chancen. Es gibt nur wenige ambivalente Arbeitsprozesse und fast immer einen gegenseitig vermittelten Vorteil. Dies geschieht unter Kindern, die miteinander umgehen können und somit nur vor lösbar dosierten Problemen der Handlungskoordination stehen. Die Zahl der Kinder, die gemeinsam arbeiten, ist geringer als bei der angeordneten Gruppenarbeit, und die kooperierenden Kinder stehen überwiegend in einer freundschaftlichen Beziehung zueinander.

In über drei Viertel der Fälle handelt es sich um Kooperationen, in denen die gemeinsame Erarbeitung eines Lösungsweges oder die gegenseitige Verbesserung von Ergebnissen deutlich zu erkennen ist. Es geht nicht nur um ein Arbeitsmittel oder ein zu übernehmendes Ergebnis, sondern durchweg um einen beratenden Austausch.

Elke fragt: „Was nun?“ Margot meint, man müsse die Beispielwörter aus den eben geschriebenen Sätzen entnehmen. Sybille und Hanna überlegen. Elke liest die Aufgabe noch einmal und folgert, daß man einfach mehr Wörter mit kurzem -i- finden müsse. Angelika ruft als Beispiel: „Spinne“. Der fragend angeschaute Beobachter erinnert daran, daß Verben verlangt werden. Elke: „Nicht ‚Spinne‘, sondern ‚spinnen‘!“ Gemeinsam werden Wörter gesammelt, überlegt, ob sie passen und dann von jedem aufgeschrieben ... Eine von ihnen zettelt noch einmal eine Diskussion an, ob die Verben aus den Sätzen von eben genommen werden sollen. Der Lehrer wird befragt und antwortet, man solle die Wörter suchen. Angelika argumentiert, daß „suchen“ bedeute, neue Verben zu finden. Wenn man sie aus den vorherigen Sätzen entnehme, wäre das nur „abschreiben“. Margot beharrt auf der Meinung, daß doch die bereits geschriebenen Sätze die Quelle sein sollten. Claudia habe es auch so gemacht ... (F 1:15,6)

Eine solche Tischgruppe, in der die Einwände des anderen ernstlich erwogen werden, wo man im Austausch miteinander nach Argumenten sucht und Lösungen prüft, könnte der soziale Ort sein, an dem Lernschritte wirksam gefördert werden,

und zwar nicht durch die Mitteilung von richtigen Lösungen, sondern dadurch, daß die Teilnehmer ihre Auffassung in Frage gestellt sehen und Begründungen verlangt werden. Die differierenden Ansichten erfordern, das Problem klarer herauszuarbeiten und sich entweder auf Geltendes zu besinnen oder eine überzeugende Regel oder Einsicht zu entwickeln. Diese Art der Kooperation gelingt meist dann, wenn die Kinder zueinander in einer engeren sozialen Beziehung stehen, die das Tun und Denken des einen für den anderen relevant macht.

Vergleicht man die Zensuren der Schüler, die so gut wie nie die Erfahrung einer kooperativen Bemühung um ein gemeinsam definiertes Problem machen, mit denen, die nach unseren Beobachtungen immer wieder mit anderen gemeinsam an Aufgaben arbeiten, und sei es auch unter zeitweiligem Streit und mit Mißstimmungen, so zeigt die letztere Gruppe deutlich bessere Leistungen.

Noch ein weiterer Umstand scheint dazu zu führen, die Problemsicht des anderen ernstzunehmen, nämlich der eigene Wunsch, eine gute Leistung zu bringen. Die geschilderte Kooperation zwischen Hanna und Sybille demonstriert, wie Erfolgswille und Konkurrenzgeist die Aufmerksamkeit für die Aussagen des anderen und die kritische Auseinandersetzung mit seinen Argumenten außerordentlich steigern. Ganz offensichtlich ist dieser Lernprozeß nur zwischen Kindern möglich, die sich gut verstehen und – wie noch zu zeigen sein wird – abträgliche Streitereien zu falschen Zeitpunkten unterdrücken können.

3. Anregung und Belastung des Austauschs über Lernprobleme

Unser Material enthält Hinweise auf verschiedene Gründe, die Kinder dazu bringen, einander nicht in produktiver Weise mit ihren jeweiligen Informationen, Problemsichten und Vorschlägen zu konfrontieren. Wir haben aus dieser Analyse die zahlreichen Fälle von manchmal späßigem Unfug, überwiegend aber ärgerlichen Belästigungen ausgelassen, die die Kinder ablenken und am Arbeiten hindern, weil solche Prozesse leicht zu erkennen und allgemein bekannt sind. Uns lag mehr daran, Verhaltenstendenzen in der Interaktion unter Kindern zu beschreiben, die in ihren Auswirkungen nicht eindeutig sind.

3.1. Leistungsvergleich, Wetteifer und Konkurrenz

Bei der verbreiteten Kritik am Konkurrenzverhalten in der Schule wird oft außer acht gelassen, daß Konkurrenz eine Abart des Vergleichens ist, das Kinder vollziehen, um sich ihres Selbst und ihrer Fähigkeiten gewiß zu werden. SULLIVAN (1983) hält Sich-aneinander-Messen und Wetteifer grundsätzlich für eine förderliche Komponente in der Entwicklung von Kindern. Das Vergleichen läßt die Verschiedenheit der anderen entdecken und führt dazu, sich einordnen zu können. Das Sich-aneinander-Messen stellt das Können auf die Probe und fordert Anstrengung heraus. Das kann dazu dienen festzustellen, wer welche Fähigkeiten beherrscht. Unter Kindern geht es auch oft darum, den „Besten“ zu ermitteln. Im idealen Fall geht die Freude über den eigenen Sieg nicht auf Kosten des anderen; man kann sich über den Gewinn des anderen freuen und dessen bessere Leistung

ohne Neid anerkennen. Andererseits gibt das Gewinnen auch Vorteile, die man ausnützen kann: Man erhebt sich über die Verlierer und versucht so ein hierarchisches Gefälle zu schaffen. Und der Wunsch nach dem eigenen Erfolg mag den Vorteil zu Lasten des anderen suchen lassen, indem zum Beispiel Hilfe verweigert wird.

Auch in unserer Klasse gibt es viele Kinder, die wirklich etwas lernen wollen und sich freuen, wenn sie eine Aufgabe beherrschen. Dabei schauen sie auf andere, um zu sehen, wie weit diese sind. Wir haben Fälle, in denen die Eins in der Klassenarbeit fast von der ganzen Klasse beklatscht wird. Insbesondere unter Freunden gibt es Freude über den Erfolg, Besorgnis über den Mißerfolg des anderen. Nicht nur leistungsstarke Kinder vergleichen und lassen sich durch Vergleich antreiben, sondern, in geringerem Ausmaße, auch leistungsschwächere. So profitiert Lutz sicherlich sehr davon, daß er einige Tage mit den beiden erfolgreichen Mädchen, Hanna und Sybille, an einem Tisch sitzt. Er lebt geradezu auf, als er feststellt, daß er manche Aufgabe im Rechnen ebenso schnell und richtig schafft wie diese beiden. Daß sie seinen Wetteifer nicht ermutigen, sondern in die Schranken verweisen, zeigt, daß sie ihm den Erfolg nicht gönnen. Durch Ignorieren und offene Mißachtung lähmen sie seine Bemühungen, sie konkurrieren zu seinen Lasten. Daß er, seine Erfolge fehleinschätzend, nicht nur von diesen Mädchen, sondern auch bei vielen anderen sich eine Abfuhr nach der anderen holt, ist ein Beispiel dafür, wie das Fehlen von stützenden und manchmal auch bremsenden Freunden die kognitive Leistung beeinflussen kann.

Etwa zwei Drittel der Interaktionen, in die Vergleich, Wetteifer oder Konkurrenz einfließt, geschehen unter den Mädchen der schulleistungsorientierten Gruppe. Sie messen sich vor allem untereinander. Sich-aneinander-Messen und Konkurrenz im Mädchengeflecht gehen überwiegend von Berrin aus, einem sehr leistungsstarken türkischen Mädchen. Einige weitere Vorkommnisse wetteifernd-vergleichender oder konkurrierend-ausstechender Art finden sich unter den langsam lernenden Jungen und Mädchen, die außerhalb der stabileren Gruppierungen stehen. Erstaunlich ist, daß Mitglieder der Jungengruppe und des Jungengeflechts weder in fruchtbaren Wettbewerb eintreten noch sich gegenseitig oder andere konkurrierend zu übertreffen suchen. Vielleicht liegt es daran, daß die Schulleistung nach unseren Auswertungen für sie alle kein besonders wichtiges Thema ist (vgl. KRAPPMANN/OSWALD 1983).

Wetteifer und Vergleich verlangen nach einem verbindlichen Maßstab. Auf die einzuhaltenden Regeln, sowohl bei Einzel- als auch bei Partnerarbeit, pochen vor allem die an guten Schulleistungen interessierten Mädchen der Gruppe und die erwähnte Berrin. Wenn sie eine Mogelei vermuten, fallen sie mit Anklagen auch über schwache Schüler her und verpetzen sie sogar des öfteren beim Lehrer. Ein Teil der auf den Tischen trotz Verbots immer wieder aufgebauten Sichtblenden soll unstatthafte Vorteile erschweren.

Andere Verhaltensweisen gehen über den Versuch hinaus, andere zum Einhalten der Regeln zu bringen. Vor allem Mädchen der schulleistungsorientierten Gruppe fügen anderen durch Konkurrenzverhalten Nachteile zu. Die beiden führenden Mädchen verprellen die anderen bei der eigentlich als gemeinsam vorgesehenen Ausarbeitung eines Rollenspiels oder schanzten sich bei einem Lernwettbewerb die

Gewinne auf Kosten der anderen mit Hilfe von Regelmanipulationen zu. Mehrmals wird Elke konkurrierend ausgestochen. Hanna und Sybille hängen sie in der Zusammenarbeit ab oder maßregeln sie laut. Aber auch unter den anderen Mädchen dieser Gruppe gibt es Neid ums Drankommen, Versuche, Vorteile zu ergattern, Demonstrationen, besser zu sein als die anderen. Dieser ungebändigte Wettkampf ist für den Austausch von Problemsichten, für die beharrliche Arbeit an Fehlern und für den gründlichen Vergleich von Vorgehensweisen und Lösungen schädlich. Er erzeugt Lustlosigkeit und miese Stimmung:

Hausaufgaben werden verbessert. Nörgelnd, rechthaberisch, zurechtweisend klingen die Stimmen von Elke, Margot und Angelika, wenn jemand, z.B. Ilona, falsche Lösungen vorträgt. „Wie kann man nur so blöd sein!“ liegt im Ton. Dabei hat auch Elke mehrere Aufgaben falsch. Die richtigen hakt sie ab, die falschen verbessert sie unter der vorgehaltenen Hand. Auch Margot versucht, einen Fehler zu verbergen. Angelika bemüht sich, dieses Vertuschungsmanöver zu verhindern. (F 2:15,4)

Aus Angst, in der Konkurrenz zu unterliegen, und im Bestreben, besser zu sein als die anderen, wird hier Fehlern nicht nachgegangen, keine Erklärung erbeten und nicht freundschaftlich korrigiert. Es ist das Problem dieser Gruppe, daß die Mädchen das Sich-Messen nicht mildern können. So schlagen Phasen produktiver Zusammenarbeit immer wieder in rechthaberisches Besser-sein-Wollen um, das nur noch am Vorsprung und kaum noch am Wissen und Können selbst orientiert ist. Den späteren Zerfall der Gruppe halten wir für mitbestimmt von diesen Rivalitäten (OSWALD/KRAPPMANN 1984).

Durch engere Freundschaften innerhalb der Gruppe werden Konkurrenzkonflikte zurückgedrängt. Spuren von Konkurrenzverhalten gibt es aber auch zwischen Hanna und Sybille:

Hanna und Sybille sind sich über eine Schreibweise uneinig. Sybille möchte, daß Hanna ihr Wort ändert; Hanna aber ist nicht überzeugt. Sybille fragt schließlich den in der Nähe sitzenden Beobachter, der abgelenkt eine vorschnelle, für den erfragten Sonderfall falsche Antwort gibt, die Sybilles Auffassung entspricht. Sybille lacht triumphierend. Hanna ändert nun, hat aber nach wie vor Zweifel. Sie sucht nun einen älteren Arbeitsbogen heraus und stellt fest, daß dort ihre Ansicht bestätigt wird. Sybille macht den Beobachter darauf aufmerksam, der seinen Irrtum zugibt. Nun ändern beide ihren Text entsprechend. (F 2:4,2)

Hanna verzichtet darauf, nun ihrerseits den „Sieg“ auszukosten oder Sybille einen Vorwurf zu machen. Konkurrenz im Sinne eines Besser-sein-Wollens als die andere, einschließlich der Bemühung, dies auch zu beweisen, vermögen sie untereinander zwar auch nicht vollständig aufzugeben. Aber sie können dieses Verhalten so weitgehend kontrollieren, daß die Kombination von Wetteifer und die durch Freundschaft gebotene Zügelung der negativen Aspekte von ausstechender Konkurrenz ihren großen Leistungserfolg verbürgt.

Das Material über andere miteinander konkurrierende Kinder reicht nicht aus, um in gleicher Weise herauszuarbeiten, ob vergleichend-förderliches oder ausstechend-konkurrierendes Verhalten von der Qualität der Beziehung abhängt. Der Überblick über die konkurrenzgeprägten Interaktionen zeigt jedoch die Tendenz, daß besonders krasse Formen des Besser-sein-Wollens oder Ausstechens sich zwischen den Kindern ereignen, die wenig miteinander zu tun haben. Dagegen scheint die gute Beziehung zueinander bei vorhandener Leistungsbereitschaft dazu zu führen, daß

eigene gute Vorschläge und Lösungen für gemeinsame weitere Bemühungen zur Verfügung gestellt werden.

3.2. Suche nach Anerkennung, Angeberei und Abwertungen

Von anderen anerkannt zu werden, von ihnen nicht abschätzig behandelt zu werden, ist Kindern in diesem Alter sehr wichtig. Die meisten Kinder freuen sich offenkundig, wenn andere ihre Leistungen bemerken. Sie erröten oder verstecken sich vor den Augen der anderen, wenn ihnen etwas nicht gelingt. Es gibt aber auch viele Beispiele für vergebliches Streben nach mehr Anerkennung. Um Anerkennung kämpfen zu müssen, verführt zu zweifelhaften Strategien:

Die Klasse wird für einen Kopfrechenwettkampf in Gruppen eingeteilt. Lutz, auf dem Höhepunkt der für ihn förderlichen Rivalität mit Hanna, hat sich beim Lehrer ausbedungen, in seiner Gruppe zweimal rechnen zu dürfen, um die Minderzahl gegenüber der anderen Gruppe auszugleichen. Die anderen in seiner Gruppe lehnen das jedoch ab und bestimmen einen anderen Jungen. Lutz hampelt daraufhin im Raum herum, ordnet sich in die Warteschlange der Rechner immer wieder neu an anderer Stelle ein, läßt wiederholende Verlierer vor und demonstriert auf diese Weise, daß er eigentlich gar nicht mitmacht. (F 2:4,6)

Die Suche nach Anerkennung kann eine starke Triebkraft sein, sich um Lernerfolg zu bemühen und den anderen die eigene Leistung zur Verfügung zu stellen, denn dafür darf man hoffen, Wertschätzung zu erhalten. So könnte das Bedürfnis danach, anerkannt zu werden, zum Austausch über Probleme und ihre Lösung beitragen. Dieser Beitrag bleibt aus, wenn die Anerkennung durch Übertreibung der eigenen Leistung oder durch Herabsetzungen und Verunglimpfungen anderer gesucht wird.

Deutlichere Bemühungen um Anerkennung beobachteten wir bei einigen der leistungsstarken Mädchen der schulleistungsorientierten Gruppe sowie bei lernschwachen Jungen; die dabei eingeschlagenen Strategien unterschieden sich jedoch. Die Mädchen lassen sich gern für Einsen feiern, fischen nach Komplimenten für Leistungen und unterhalten sich über eigene und fremde Noten, zwar in ziemlich neutralem Ton, aber sie streichen ihre guten Leistungen in sublimierter Form heraus. Sie schaffen es damit weitgehend, nicht als unbeliebte Streber an den Rand des Soziallebens der Gleichaltrigen gedrängt zu werden. Ihr Verhalten kann als Versuch verstanden werden, sich als wertvolle Partner darzustellen.

Anders drückt sich das Bemühen der lernschwachen Jungen nach Anerkennung aus. Wenn sie meinen, etwas vorzeigen zu können, gelingt es ihnen oft nicht, die Mitteilung ihres Erfolgs so zu dosieren, daß er ihnen gegönnt wird. Lutz und Ulrich brechen zu Wanderungen durch die Klasse auf, um überall zu verkünden, „wie viel“ sie geschafft haben. Joachim neigt dazu, mit häßlichen, vielleicht witzig gemeinten Worten Nachbarn zu attackieren, wenn er ihnen einmal voraus ist. Die Klassenkameraden reagieren zumeist unwirsch, so daß diese Versuche, sich in ein gutes Licht zu rücken, fast immer in das Gegenteil umschlagen. Diese Jungen gelten als Angeber. Das ist unter den Kindern dieses Alters ein massiver Vorwurf, weil der Angeber die Grundregel der Gleichheit verletzt. Mit Angebern gibt man sich nicht ab.

Eine andere Strategie, sich über andere zu erheben, besteht darin, andere und ihre Leistungen mies zu machen; dies haben wir bei guten wie schlechten Schülern beobachtet. Manch unerbetener Rat soll die schlechte Leistung des anderen herausstreichen. Von solcher „Hilfe“ Betroffene weisen dies meist erbittert zurück. Auch ein Teil der Sichtblenden dient dazu, dem anderen und Zuschauern zu demonstrieren, daß er ohne Abschreiben nichts zustande bringt. Und manche Kinder schützen sich mit Sichtblenden nicht gegen das Abschreiben, sondern gegen das Bekanntwerden ihrer Fehler und die befürchtete Abwertung.

Einen Einblick in die Auseinandersetzung um Überlegenheit und Abwertung bietet die folgende Interaktionsszene:

Hanna schaut – vielleicht unbeabsichtigt, vielleicht um sich an den Fehlern zu weiden, wohl kaum um abzuschreiben – auf Lutz' Heft. Er schirmt daraufhin sein Heft gegen ihre Blicke ab, als ob man tatsächlich annehmen könnte, Hanna „schmule“ bei Lutz. Hanna wendet ihren Blick nun auf Sybilles Heft. Lutz kommentiert: „Ja, dort darfst du gucken!“ Jetzt schirmt Hanna ihr Heft gegen Lutz ab, obgleich nicht er bei ihr, sondern sie bei ihm ins Heft geschaut hatte. (F 2:4,2)

Daß Lutz, ein schlechter Schüler, annimmt und ausdrückt, die hervorragende Schülerin Hanna wolle bei ihm abschreiben, ist mit ihrer Selbsteinschätzung nicht vereinbar. Ihre abschirmende Geste soll ihm demonstrieren, daß er an diesem Tisch der einzige ist, der Grund zum Abschreiben hat.

Ferner werden sprachliche Schnitzer und andere Fehler laut angeprangert und beleidigend kommentiert. Besonders unangenehm müssen den Betroffenen Situationen sein, in denen sie mit ihren Fehlern von den Mitschülern öffentlich „vorgeführt“ werden, etwa durch hartnäckiges Fragen nach der hohen Fehlerzahl, durch Vergleiche mit anderen oder durch „mitleidige“ Hinweise, es seien immerhin schon weniger Fehler als neulich. In vielen solchen Fällen ist nicht klar entscheidbar, ob nur Arbeitsweise und Arbeitsergebnis des anderen abgewertet werden oder ob er als Person abgelehnt wird. In manchen Situationen verhindert die Irritation durch hämisch-abwertende Bemerkungen eine verlangte Leistung auch direkt, wie in dem zu Beginn dieses Aufsatzes erwähnten Fall, in dem Klaus gleichzeitig auf die Frage des Lehrers achten und sich gegen verunglimpfende Zurufe zur Wehr setzen muß.

Sowohl sehr gute als auch schwache und unsichere Schüler setzen andere oft herab. Bei den guten Schülern gehen viele Beanstandungen aus dem oben erwähnten Interesse hervor, daß die Regeln, nach denen Leistungen erst zählen, eingehalten werden. Aber sie erheben sich auch über die Fehler anderer und korrigieren sie manchmal penetrant. Jedoch sind diese Kritiken meist berechtigter und sachlicher als die herabwürdigenden Kritiken schwacher Schüler, die oft kleinlich herummäkeln und Fehler genüßlich ausbreiten.

Die guten Schüler, sowohl die Jungen als auch die Mädchen, richten ihre Abwertungen ganz überwiegend gegen Kinder außerhalb ihres sozialen Bezugskreises. Außerdem geben sie anderen zumeist nur dann „eins drauf“, wenn diese ihnen zu nah kommen, etwa in den erwähnten größeren Arbeitsgruppen. Die Kinder der Gruppen und Geflechte halten ihre internen sozialen Beziehungen von diesen degradierenden Querelen weitgehend frei. Die schwachen Schüler richten ihre Herabsetzungen nicht so ausschließlich gegen ihnen fremde Kinder, sondern auch

gegen solche, zu denen Verbindungen bestehen, die aber, vermutlich auch wegen dieser kränkenden Vorkommnisse, nicht zu Freundschaften werden.

4. Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung

Die Analyse gegenseitiger Unterstützungen durch Hilfe und Zusammenarbeit unter den Kindern dieser vierten Grundschulklasse ergibt zum einen, daß Hilfe selten ist und den Lernerfolg von Kindern kaum beeinflussen dürfte, daß in erstaunlich vielen Fällen Hilfe verweigert, erbetene Hilfe zu einer asymmetrischen Gestaltung der Beziehung ausgenützt wird und Kooperation mißlingt. Zum anderen zeigt sich, daß dann, wenn geholfen oder zusammengearbeitet wird, weniger die mitgeteilte Aufgabenlösung für Lernfortschritte ausschlaggebend ist als vielmehr eine soziale Interaktion, die den Austausch von Problemsichten ermöglicht. Die genauere Analyse zeigt nämlich, daß bei gelingender Hilfe und Zusammenarbeit die Ansichten der anderen ernst genommen, Fehler erklärt und Vorschläge berücksichtigt werden. Gemeinsam werden Schritte zur Lösung gesucht und geprüft.

In dieser gemeinsamen Bemühung der Kinder um eine Problemlösung ist ein Vorgang zu erkennen, den PIAGET (1970) „Dezentrierung“ genannt hat und den er als entscheidend für die kognitive Entwicklung ansah. Das Kind, das zunächst seiner richtigen oder falschen Auffassung von einem Problem ganz sicher ist, muß die Möglichkeit erwerben, seine Problemsicht mit der anderer zu konfrontieren, um sich der Besonderheit seiner Perspektive bewußt zu werden und sie mit anderen vergleichen und koordinieren zu können. Nur so kann es sich die Erfahrungen und Argumente anderer zunutze machen. SMEDSLUND (1966) hat, angelehnt an PIAGETS Vorstellung einer Genese der Intelligenz in sozialer Interaktion, vermutet, daß diese Dezentrierung des Denkens besonders in sozialen Prozessen gefördert wird, in denen das Kind mit seiner Auffassung auf die anderer Personen trifft.

Dieser Hypothese folgend wurde untersucht, ob sich Kinder untereinander Dezentrierungsleistungen abverlangen und somit durch ihre Zusammenarbeit den Übergang von einem kognitiven Stadium zum folgenden herausfordern (vgl. DOISE 1978; GLACHAN/LIGHT 1982). Nach diesen Studien spiegelt der Problemlösungsprozeß im Denken des Kindes Eigenarten der Interaktions- und Kommunikationsprozesse wider, in denen es die Problemsicht anderer wahrnehmen und prüfen konnte. Dieser Interaktions- und Kommunikationsprozeß ist beeinflusst von der Autorität, mit der ein Widerspruch vorgebracht wird (MUGNY u. a. 1975/6), von sozialen Regulierungen, die den Raum für die Exploration und die Lösung von Problemen festlegen (MUGNY u. a. 1984) und von situativen Voraussetzungen und Kommunikationschancen, die eine problemlösende Diskussion erleichtern oder erschweren (PERRET-CLERMONT/BROSSARD 1985).

Unsere referierten Beobachtungen ergänzen diese in Laboruntersuchungen erzielten Ergebnisse, warnen allerdings auch davor, der Interaktion von Gleichaltrigen grundsätzlich eine förderliche Wirkung auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zuzuschreiben. Sehr oft kommt ein produktiver Austausch über Problemsichten nicht zustande; in vielen Fällen wird nicht beraten; Fehler werden verhöhnt und nicht zu Erklärungen und Neuüberlegungen benutzt.

Unsere Daten geben jedoch Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen Einwände, Widersprüche und Vorschläge am wahrscheinlichsten genutzt werden, um die eigene Problemsicht zu relativieren und zusätzliche Argumente aufzunehmen. Es geschieht dies vor allem unter Freunden und innerhalb stabiler sozialer Gruppierungen. Auch hier sind Unterstützungen und produktiver Austausch von Problemsichten nicht so häufig wie erwartet, auch hier gibt es Häme und Übervorteilung. Aber die Risiken, kurz abgefertigt oder abgewiesen zu werden, sind unter Kindern mit engeren Beziehungen doch erkennbar geringer als unter Kindern, die wenig miteinander zu tun haben. Ebenso werden in Schädigung umschlagende Konkurrenz und zur Herabsetzung führende Suche nach Anerkennung am wahrscheinlichsten unter Kindern vermieden, die miteinander befreundet sind oder gemeinsam einer stabilen sozialen Gruppierung angehören. Offenbar erleichtern es freundschaftliche Beziehungen, Unterstützungen und Vorschläge so anzubieten, daß sie angenommen und geprüft werden. Von Rat und Einwänden profitiert ein Kind in diesen Fällen nicht nur, wenn sie gut oder zutreffend sind, sondern manchmal auch, wenn sie falsch sind, und zwar dann, wenn sie das Kind anregen, seine Auffassung neu zu bedenken. Ferner zeigen unsere Beobachtungen, daß Kinder sich dann mit größerer Wahrscheinlichkeit gegenseitig zu Überlegungen und Erprobungen neuer Lösungswege anregen, wenn Aufgabenstellungen auf den gleichberechtigten Austausch von Beiträgen der Beteiligten zur Problemlösung angelegt sind.

Der deutliche Einfluß der sozialen Beziehungen unter den Kindern auf die Suche nach besseren Lösungswegen läßt uns folgern, daß kognitive Prozesse nicht ausgelöst werden, wenn man Kinder zur Zusammenarbeit zwingt, die nicht in einer dauerhaften Beziehung zueinander stehen. Diese Kinder benutzen Widersprüche, Kritik und Argumente mehr, um sich in ihren Selbstansprüchen zu behaupten, als für die Klärung eines Sachproblems. Die günstige Auswirkung von Aufgaben, bei denen der Austausch von Problemsichten tatsächlich Vorteil bringt, führt zu der weiteren Folgerung, daß Lehrer auch auf gut ausgewählte Kooperationsaufgaben achten sollten. Der erfahrbare Vorteil gemeinsamen Arbeitens kann möglicherweise auch die Interaktion der Kinder fördern. Diese über kooperative Aufgaben verbesserten Beziehungen können sich dann wieder auf die Wahrnehmung und Bearbeitung divergierender Problemsichten positiv auswirken. Hinweise dafür liefern auch SLAVIN/HANSELL (1983).

Folgt man PIAGET, dann werden die grundlegenden kognitiven Potentiale eines Kindes nicht so sehr durch übermitteltes Wissen, sondern durch die Konfrontation verschiedener Sichtweisen gefördert, in der die Besonderheiten und Einschränkungen der eigenen Perspektive deutlich werden. Daher sollte die Schule viel Gelegenheit geben, Wissen in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen zu erwerben. Dies fordert eine Form sozialer Interaktion unter den Kindern, aber sicher auch zwischen Lehrenden und Lernenden, die möglichst frei von Besserwisseri und Angeberei, von Abwertung und Ausstechen ist, um einander wichtige Anstöße zur Fortentwicklung des problemlösenden Denkens zu vermitteln.

Anmerkungen

- 1 Wir bedanken uns bei der Leitung und den Lehrern der Berliner Grundschule, die uns mit dem Forschungsprojekt „Alltag der Schulkinder“ nunmehr im 5. Jahr aufnimmt und unsere Arbeit stets großzügig unterstützt hat. Wir bedanken uns auch sehr bei den Kindern, die uns neben sich sitzen ließen. Sie haben möglich gemacht, daß wir manches über Kummer und Belastungen, aber auch viel Vergnügliches aus dem Leben von Kindern erfahren haben. Unseren Mitarbeitern RAIMUND FINKE, MARION DITTMER, LISA WASSMANN und ROBERT WIEGNER sind wir für wertvolle Interview- und Auswertungsarbeiten verpflichtet.
- 2 Im Gesamtprojekt „Alltag der Schulkinder“ wurden eine 1., 4. und 6. Grundschulklasse im Querschnittsvergleich untersucht. Die 4. Klasse wurde längsschnittlich auf der 5. und 6. Jahrgangsstufe nachuntersucht. Eine zweite Längsschnittuntersuchung mit der 1. Klasse ist noch nicht abgeschlossen. Die Schule gehört zu einem relativ homogenen Schulbezirk der oberen Unter- und der unteren Mittelschicht (vgl. ausführlicher KRAPPMANN/OSWALD 1983 und OSWALD/KRAPPMANN 1984).
- 3 Eine „Gruppe“ hat ein dominierendes Gruppenthema, eine klare äußere Grenze und eine relativ dauerhafte interne Struktur, und alle Mitglieder sind miteinander verbunden; ein „Geflecht“ hat ebenfalls ein gemeinsames Thema und eine Grenze nach außen, aber innerhalb bilden sich immer wieder neue Dyaden und Triaden, die dann temporär weniger von den anderen Mitgliedern wissen wollen; einem „Interaktionsfeld“ fehlen Gruppenmerkmale, es handelt sich um übriggebliebene Kinder, die häufiger untereinander als mit anderen interagieren, aber keine freundschaftlichen Beziehungen zueinander entwickeln.

Literatur

- BECKER, H. S./GEER, B.: Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 139–166.
- BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973.
- CICOUREL, A. V./KITSUSE, J. I.: The social organization of the high school and deviant adolescent careers. In: RUBINGTON, E./WEINBERG, M. S. (Hrsg.): Deviance: The interactionist perspective. New York: Macmillan 1968, S. 124–135.
- DIEGRITZ, TH./ROSENBUSCH, H. S.: Kommunikation zwischen Schülern. München 1977.
- DOISE, W.: Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung. In: STEINER, G. (Hrsg.): Piaget und die Folgen. Zürich 1978, S. 331–347.
- GLACHAN, M./LIGHT, P.: Peer interaction and learning: can two wrongs make a right? In: BUTTERWORTH, G./LIGHT, P. (Hrsg.): Social cognition. Chicago: University of Chicago Press 1982, S. 238–262.
- GLASER, B. G./STRAUSS, A. L.: The discovery of grounded theory. London: Weidenfeld & Nicolson 1967.
- GROSS, E.: Toward a symbolic interactionist theory of learning: A rapprochement with behaviorism. In: Studies in symbolic interaction 1 (1978), S. 129–145.
- HARGREAVES, H., u. a.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim 1981.
- HIELSCHER, H.: Soziales Lernen – Soziale Erziehung – Spielen. In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik 7 (1981), S. 73–82.
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. München 1967.
- HOLT, J.: Wie Kinder lernen. Weinheim 1979.
- HOMFELDT, H. G.: Stigma und Schule. Düsseldorf 1974.
- KRAPPMANN, L.: Identität – ein Bildungskonzept? In: GROHS, G., u. a. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Stuttgart 1980, S. 99–118.

- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25 (1983), S. 420–450.
- LEMERT, E. M.: Der Begriff der sekundären Devianz. In: LÜDERSSEN, K./SACK, F. (Hrsg.): Seminar: Abweichendes Verhalten I. Frankfurt a. M. 1975, S. 433–476.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MUGNY, G., u. a.: Conflit de centrations et progrès cognitif. In: Bulletin de Psychologie 29 (1975/6), S. 199–204.
- MUGNY, G., u. a.: Social regulations in cognitive development. In: DOISE, W./PALMONARI, A. (Hrsg.): Social interaction in individual development. Cambridge: Cambridge University Press 1984, S. 127–146.
- OELKERS, J./PRIOR, H.: Soziales Lernen in der Schule. Königstein, Ts. 1982.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L.: Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1984), H. 4, S. 271–286.
- PARMENTIER, M.: Frühe Bildungsprozesse. München 1979.
- PERRET-CLERMONT, A.-N./BROSSARD, A.: On the intrication of social and cognitive processes. In: HINDE, R., u. a. (Hrsg.): Social relationships and cognitive development. Oxford: Oxford University Press 1985 (im Druck).
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1970 (zuerst 1947).
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. München 1976.
- SELMAN, R. L.: The child as a friendship philosopher. In: ASHER, S. R./GOTTMAN, J. M. (Hrsg.): The development of children's friendships. Cambridge: Cambridge University Press 1981, S. 242–272.
- SLAVIN R. E./HANSELL S.: Cooperative learning and intergroup relations: contact theory in the Classroom. In: EPSTEIN, J. L./KARWEIT, N.: Friends in school. New York: Academic Press 1983.
- SMEDSLUND, J.: Les origines sociales de la décentration. In: GRIZE, J./INHELDER, B. (Hrsg.): Psychologie et épistémologie génétiques. Paris: Dunod 1966, S. 159–167.
- SULLIVAN, H. S.: Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Frankfurt a. M. 1983.

Abstract

School Learning in Peer Interaction

Observational data gathered in a qualitative study of 34 children in a fourth-grade classroom are used to examine the association between peer interaction and achievement. In accordance with GLASER and STRAUSS's approach to symbolic interactionism the concepts are "grounded" in the data. Interpretation is based on PIAGET's view that problem-solving capacities are generated in interaction. Our analysis demonstrates that help is given rarely and is often combined with derogation. Cooperation between students often leads to destructive competition and degradation as well; only those children who have a positive relationship cooperate more successfully with each other. In particular high achieving students succeed in adopting different perspectives and manage to find the correct solution by comparing and testing different possibilities with their friends. According to PIAGET's theory this "decentration" is of crucial importance for children's cognitive development.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Lothar Krappmann, Lützelsteiner Weg 43, 1000 Berlin 33

Prof. Dr. Hans Oswald, Nymphenburger Str. 9, 1000 Berlin 62